

УДК 372

**ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
ПОРА ДОГОВОРИТЬСЯ О ТЕРМИНАХ**

канд. пед. наук, доц. Ю.В. МАСЛОВ
(Барановичский государственный университет);
О.Н. ЩЕРБИНА
(Барановичская средняя школа № 20)

Профессия учителя наиболее потенциальна для выявления творчества на всех его уровнях. Неоспоримым фактом является и то, что процесс преподавания в целом, а иностранного языка в частности, взаимообратный и взаимообусловленный. Это означает, что творчество учителя определенный старт для развития творческой личности учащегося. Рассматривается проблематика творчества в деятельности преподавания иностранного языка. В настоящее время данная задача достаточно часто декларируется, однако не всегда до конца ясно, какие именно аспекты деятельности должны становиться более «творческими» в первую очередь. Системный взгляд на феномен творчества в преподавании иностранного языка может стимулировать процесс прогрессивных изменений в иноязычном образовании в целом, что является актуальной задачей сегодняшнего дня. Тем не менее в современной научно-методической литературе термин «творчество», являясь достаточно часто употребляемым, рассматривается весьма пространно. Вопрос о творчестве учителя, обсуждаемый уже достаточно давно, не потерял своей актуальности и в наши дни.

Введение. В современном обществе всё большее число людей разных профессий вовлекается в продуктивную деятельность. Изменения в характере трудовой деятельности в условиях научно-технического прогресса требуют от человека готовности к осуществлению продуктивной деятельности, способности реализовать свой творческий потенциал [1, с. 24]. Учительская профессия – вовсе не исключение. По определению, данная профессия требует от профессионала эффективной реализации всего личностного потенциала. Однако тот факт, что продуктивная деятельность приобретает всё более массовый характер, порождает ряд социально-экономических проблем. Для постиндустриального общества характерна известная «девальвация» творчества отдельного человека в условиях включения ее в промышленные формы организации труда и формы массовой культуры [2, с. 290]. В полной мере эти процессы характерны и для системы образования. Именно это в значительной степени затрудняет реализацию новой модели образования. Необходимость радикальных реформ в системе образования является следствием такого антитворческого воздействия общества на человека. Реформы должны быть направлены, в том числе, на преодоление обезличивающего воздействия технологического подхода к обучению и воспитанию. Таким образом, ориентированная на творчество деятельность преподавания должна сегодня становиться своего рода двойным преодолением: с одной стороны, обезличивающего давления массовых форм организации труда с неизбежным административным прессингом, а с другой – преодолением инерции самой деятельности преподавания. Для того чтобы уяснить суть происходящих перемен, следует обратиться к вопросу о содержании стержневого концепта.

Основная часть. Методологические дискуссии о том, какой учитель нужен школе – компетентный технолог-исполнитель или вдохновленный творец – ведутся давно. Речь, в конечном счете, идет о том, как достичь оптимального соотношения нормативно заданного и творчески создаваемого в учительском труде.

Сторонники технологизаторского подхода утверждают, что в своей профессиональной деятельности учитель призван выполнять совокупность ролевых функций, которые ему профессионально предписаны. Доведенный до крайности, такой подход предполагает жесткую регуляцию деятельности, так что действия и поступки учителя – человека в футляре профессии – становятся однообразно-стереотипными. Такая практика порождает, естественно, вполне понятную реакцию: в определенный исторический момент исходной предпосылкой анализа педагогической деятельности становится гуманистическое по своей сути представление о творческой самостоятельности учителя как личности. Это произошло, к примеру, в первые годы советской школы, когда оформилась методологическая основа гуманистической педагогики, которая в дальнейшем развивалась, в том числе, и под воздействием идей западной психолого-педагогической школы. Уже в зарубежной «упаковке» гуманизация вернулась в отечественную педагогику в последние два десятилетия прошлого века, когда стали активно внедряться некогда уже опробованные (пусть не всегда успешно) формы обучения и воспитания – дальтон-план, метод проектов (в частности, в преподавании иностранного языка), вальдорфская школа и др. Разумеется, пропаганда педагогического творчества тоже имеет шансы быть доведенной до некоего абсурда: деятельность преподавания можно при желании представить как импульсивное, иррациональное самовыражение профессионала [3, с. 7 – 9].

Истинный путь, как это часто случается, лежит посередине. И шаблоны, и технологии необходимы, но не сами по себе, а одухотворенные творческой сверхзадачей. Можно утверждать, что в будущем роль учителя будет повышаться. Завтрашний день педагогического труда – *мягкие* технологии, в основе которых лежит взаимодействие (интеракция) и, более того, *общение равных партнеров* [4, с. 71; 5, с. 267]. Вовсе не преувеличением является утверждение о том, что истинно гениальное общество – это то общество, в котором люди умеют общаться между собой [6]. Поэтому отнюдь не случайно всё чаще подчеркивается, что сегодня, как никогда ранее, требуются учителя, которых некогда – в эллинской педагогике – называли «вдохновителями» [7].

Диалектика деятельности преподавания состоит в том, что сам процесс взаимодействия возможно (и необходимо) делать *творческим* постоянно. В контексте рассмотрения проблемы учительского творчества особенно важен акцент именно на *процессуальных* характеристиках. Они приобретают тем большее значение, чем более сложным становится характер взаимодействий педагога с обучаемыми. По-видимому, имеет смысл принять за основу рассуждений точку зрения И.Я. Лернера: ведущим аспектом творчества выступает сам процесс [8, с. 12 – 16]. Однако главный вопрос заключается в следующем: в чем, собственно, *проявляется* педагогическое творчество?

В существующей научно-педагогической литературе творчество учителя трактуется подчас весьма расширительно. Ведь специфика педагогического творчества заключается в том, что объектом усилий учителя или преподавателя является личность учащегося, который в свою очередь выступает субъектом собственного творчества. Кроме того, творчески работающий учитель не просто создает некую теоретическую модель решения педагогической задачи, но и самостоятельно решает ее, и организует проверку истинности найденного решения. По сути дела, любой *хороший* учитель – в определенном смысле творец культуры (хотя бы просто *культуры общения*).

Сегодня в большинстве научно-педагогических работ, посвященных проблематике иноязычного образования, концепт *творчество* используется как один из основополагающих. Это отражает объективно существующее в профессиональной среде понимание необходимости творчества в преподавании иностранного языка. Подобное рассмотрение творчества имеет многочисленных сторонников, несмотря на то, что в деятельности преподавания, особенно в средней школе, чаще всего присутствует лишь субъективная новизна мыслей, позиций, отношений, оценок. Но тогда, когда ответ добывается учащимися с использованием гипотез, догадки, интуиции (а учитель при этом создает соответствующие условия), можно говорить о *творческом преподавании* [9, с. 33; 10, с. 143; 11, с. 38]. Таким образом, речь идет об индуктивном типе обучения.

В практике преподавания педагог чаще всего способен внести элементы нового в основном *в тактику деятельности*, т.е. выбрать тот или иной прием, метод. На разных уровнях решения профессиональных задач педагог может осуществлять творчество на разных уровнях. При этом системообразующим качеством педагогического мышления является *гибкость* [12, с. 8]. По-видимому, все сказанное в полной мере может относиться и к деятельности общения.

Речевое общение учителя и учащихся – обмен смысловыми ценностями – является *материальной средой продуктивной деятельности преподавания*. В последние годы всё чаще появляются педагогические исследования, в которых акцентируется важность качества общения для формирования культурно-творческих умений будущих учителей. При таком подходе еще большее значение приобретает уже ставшее аксиоматичным утверждение о том, что при всей массовости учительской профессии для овладения педагогическим мастерством нужна довольно жесткая структура способностей и качеств (их каталоги многочисленны и содержат очень широкий набор проявлений личности), а также определенная социально-психологическая предрасположенность [13, с. 87].

Творческий учитель побуждает к творчеству своих учеников. По-видимому, следует вспомнить модель идеального учителя, описанную Б.Г. Ананьевым. Такие учителя обладают высоким уровнем общего развития, для них характерно активное отношение к преподаваемому предмету и индивидуальный подход к ученикам; они также справедливы при оценке знаний и общительны [14, с. 255 – 261].

Всё сказанное позволяет утверждать, что продуктивная деятельность преподавания – творчество – обеспечивается *способностью учителя организовывать, поддерживать и направлять процесс общения*, оказывающий прямое (или опосредованное) воздействие на формирование и развитие творческой индивидуальности как конкретного учащегося, так и самого педагога. При этом творчество учащихся оказывает обратное стимулирующее воздействие на уровень продуктивности деятельности преподавания. Именно поэтому проблема творчества в деятельности преподавания иностранного языка является едва ли не самой актуальной, особенно в сегодняшних условиях кризиса гуманитарной культуры.

Анализ профессиональных текстов: некоторые результаты. Как известно, из всех предметов школьной программы предмет «иностранный язык» является (в идеале) наиболее ориентированным на общение. Однако на практике до эффективной реализации творческого потенциала этого предмета на всех ступенях системы непрерывного образования еще далеко. Одной из причин, по нашему мнению, является

крайне нечеткое представление о сущности творчества в деятельности учителя иностранного языка, что отражается в том числе и в многочисленных специализированных публикациях по методике преподавания иностранного языка. Попытаемся показать это на примере проведенного нами мини-исследования.

Неясность сущности концепта «творчество» применительно к преподаванию иностранного языка наглядно проявляется при знакомстве с публикациями, касающимися теории и практики иноязычного образования. Именно в этой сфере наблюдаем, с одной стороны, постоянное обращение к этой теме, а с другой – очевидную эклектичность взглядов и отсутствие у многих авторов четкого представления о действительном содержании понятия.

Материалом исследования послужили публикации в профессиональных журналах «Иностранные языки в школе» (Москва) и «Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь» (Минск). Изучены тексты всех статей, опубликованных в этих изданиях в период 2002 – 2004 годов.

Методом сплошной выборки по ключевым словам (существительное *творчество* и производные прилагательные) установлено, что к данному понятию обращались авторы 49 статей (14 в белорусском издании и 35 – в российском). Зафиксировано около 90 употреблений основного термина и различных производных сочетаний, что означает одно – проблема творчества актуальна. Полученные примеры использования концепта проанализированы по критерию сочетаемости ключевых слов и обозначаемых явлений. Мы исходили из предположения о том, что особенности используемых в статьях данного профиля терминологических сочетаний могут достаточно точно отражать понимание авторами сущности творчества учителя иностранного языка. Поэтому статистически преобладающие словосочетания отражают «обиходное» понимание сущности явления, характерное для большинства специалистов в области преподавания иностранного языка. От степени *научности* такого понимания зависит в конечном счете результативность усилий, направленных на совершенствование практики иноязычной подготовки на данном образовательном пространстве.

Остановимся только на одном аспекте – терминологической сочетаемости используемого авторами публикаций прилагательного «творческий» (во всех его русскоязычных вариациях). Приведем две группы терминологических сочетаний, использованные авторами белорусского журнала:

<i>творческий</i>		<i>творческая</i>	
<i>речевой продукт</i>	<i>перенос знаний</i>	<i>письменная речь</i>	<i>интерпретация</i>
<i>потенциал</i>	<i>характер работы</i>	<i>сущность</i>	<i>позиция автора</i>
<i>способ организации</i>	<i>характер деятельности</i>	<i>деятельность</i>	<i>личность</i>
		<i>продуктивность</i>	<i>активность</i>

Сравним данные сочетания с теми, что получены на материале анализа 35 публикаций ведущего российского издания по проблемам преподавания иностранных языков:

<i>творческий</i>		<i>творческая</i>	
<i>познавательный процесс</i>	<i>характер задания</i>	<i>информационная направленность</i>	
<i>характер работ</i>	<i>тур олимпиады</i>	<i>переработка информации</i>	
<i>уровень выполнения</i>	<i>подход</i>	<i>исследовательская работа</i>	
<i>акт</i>		<i>деятельность</i>	<i>способность</i>
		<i>инициатива</i>	<i>атмосфера</i>
		<i>работа</i>	<i>фантазия</i>

Сравнение двух групп словосочетаний позволяет сделать некоторые выводы:

- во-первых, налицо довольно большая вариативность в использовании определения «творческий»: таковыми выступают и «потенциал», и «способ организации деятельности», и сама «деятельность», и «уровень выполнения», и др. Однако в редких случаях авторы статей разъясняют, в чем именно им видится творческий характер описываемого явления;

- во-вторых, в ряде случаев использование определения явно избыточно. Например, *перенос знаний* (в новую ситуацию) и есть проявление творчества; точно так же переработка информации невозможна без определенной степени творчества; то же самое относится к интерпретации, исследовательской работе и др.;

- в-третьих, в отдельных случаях использование определения не имеет под собой никаких оснований и приводит к появлению терминологических сочетаний странного вида. Так, совершенно не понятно, что означает сочетание «информационно-творческая направленность». В другом случае «творческий тур олимпиады» по иностранному языку подсказывает мысль о том, что все предшествующие этапы олимпиады были недостаточно «творческими».

Мы не касались самых обиходных словосочетаний типа «творческая деятельность/личность/продуктивность», которые носят весьма спорный характер (развернутая аргументация нашей позиции была бы обширной).

Таким образом, даже самое поверхностное наблюдение за употреблением термина и его производных позволяет сделать вывод о том, что «терминология творчества» носит нечеткий характер. Приведем только один пример, намеренно не указывая имен авторов, поскольку дело не в именах, а в тенденциях в употреблении терминологии.

В одной из статей читаем: «Основной источник усвоения иностранного языка состоит... в *творчестве* и понимании аутентичных, естественных текстов, с которыми люди встречаются в жизни». Другой автор подтверждает эту мысль, подчеркивая, что при изучении иностранного языка необходима универсальная *творческая* способность – умение комбинировать имеющийся в опыте материал для использования его в новой ситуации. Мысль верная и не новая. А вот попытки сказать что-то новое оборачиваются неясностью формулировок. Приведем фрагмент описания упражнений, направленных на формирование лексических навыков: «Творчество студентов заключается не в творчестве в пределах формальной стороны языка, а в *творчестве семантической наполняемости* высказывания».

Сегодня в большинстве научно-педагогических работ, посвященных проблематике иноязычного образования, концепт *творчество* используется как один из основополагающих. Это отражает объективно существующее в профессиональной среде понимание необходимости творчества в преподавании иностранного языка. Однако нередко авторы ограничиваются лишь декларированием необходимости творчества; в описываемых приемах не просматривается отличий *целесообразной деятельности* от *действительного творчества*; авторы используют термин «творческий» применительно к самым разнохарактерным явлениям, что может в определенной степени обесценивать выводы.

Заключение. Результаты нашего исследования показывают, что в некотором смысле традиционная для педагогического постсоветского менталитета установка на творчество в педагогической деятельности в известной степени девальвирована. Это может означать, в том числе, что теоретикам и практикам иноязычного образования Восточной Европы, по сути, нечего будет предложить коллегам, работающим в укрепляющемся формате Болонского процесса. В результате интеграционные процессы приведут к тому, что теория и практика западноевропейской методики будет экстраполирована на условия, в которых функционируют образовательные системы стран постсоветского региона. Подобное заимствование может иметь весьма неоднозначные последствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21 – 30.
2. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 388 с.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
4. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – Ч. 1. – 240 с.
5. Пинский, А.А. Пайдейя: работы 1986 – 96 годов / А.А. Пинский. – М.: Частная школа, 1997. – 368 с.
6. Шуман, С.Г. Путь в гениальность / С.Г. Шуман. – Брест, 2002. – 76 с.
7. Ваганова, Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ж.В. Ваганова. – Тюмень, 1998. – 16 с.
8. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
9. Маслов, Ю.В. Креативный аспект профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Ю.В. Маслов // Языковое разнообразие как фактор межкультурного взаимопонимания и демократической стабильности: материалы междунар. науч. конф., Минск, 4 – 5 дек. 2001 года: в 2-х ч. – Минск: МГЛУ, 2001. – Ч. 2. – С. 186 – 189.
10. Наумчик, В.Н. Воспитание творческой личности / В.Н. Наумчик. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 188 с.
11. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Мапошкина. – М.: Педагогика, 1991. – 189 с.
12. Деменева, Н.Н. Формирование педагогического мышления у студентов путем активизации обучения на интегративной основе (на материале подготовки учителей начальных классов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Деменева. – Н. Новгород, 1993. – 16 с.
13. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
14. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128 – 271.

Поступила 30.04.2009